

Baumert, Jürgen; Leschinsky, Achim

**Berufliches Selbstverständnis und Einflussmöglichkeiten von Schulleitern.
Ergebnisse einer Schulleiterbefragung**

Zeitschrift für Pädagogik 32 (1986) 2, S. 247-266



Quellenangabe/ Reference:

Baumert, Jürgen; Leschinsky, Achim: Berufliches Selbstverständnis und Einflussmöglichkeiten von Schulleitern. Ergebnisse einer Schulleiterbefragung - In: Zeitschrift für Pädagogik 32 (1986) 2, S. 247-266 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-143885 - DOI: 10.25656/01:14388

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-143885>

<https://doi.org/10.25656/01:14388>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 32 – Heft 2 – April 1986

I. Essay:

- HANS SCHIEFELE Interesse – Neue Antworten auf ein altes
Problem 153

II. Thema: Interessen (1. Teil, wird fortgesetzt)

- MANFRED PRENZEL/
ANDREAS KRAPP Grundzüge einer pädagogischen Interessen-
theorie 163

- HARTMUT KASTEN/
ANDREAS KRAPP/
HANS SCHIEFELE Das Interessengenese-Projekt – eine Pilot-
studie 175

- LORE HOFFMANN/
MANFRED LEHRKE Eine Untersuchung über Schülerinteressen an
Physik und Technik 189

III. Thema: Schulleitung und Schulaufsicht

- EWALD TERHART Organisation und Erziehung. Neue Zugangsweisen
zu einem alten Dilemma 205

- ACHIM LESCHINSKY Lehrerindividualismus und Schulverfassung 225

- JÜRGEN BAUMERT/
ACHIM LESCHINSKY Berufliches Selbstverständnis und Einflußmöglich-
keiten von Schulleitern. Ergebnisse einer Schullei-
terbefragung 247

- WOLFGANG BRUCKMANN Beratung als zentrale Aufgabe. Neue Strukturen
und Inhalte der unteren Schulaufsicht in Hessen
267

IV. Besprechungen

- PETER MENCK UWE HAMEYER, KARL FREY,
HENNING HAFT(HRSG.):
Handbuch der Curriculum-Forschung 285
- PETER MENCK Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung
und Forschungsförderung: Lehrplanentwicklung
und Schulpraxis 285
- EWALD TERHART KLAUS HAGE u. a.: Das Methodenrepertoire von
Lehrern 287
- MARTIN SCHWONKE WILFRIED SCHLAU/GERHARD SCHADWILL: Lehrer
in Rheinland-Pfalz 289
- GUDRUN ANNE ECKERLE JOSEF HITPASS: Reformoberstufe – besser als ihr
Ruf? 291

V. Dokumentation

- Pädagogische Neuerscheinungen 295

Contents

I. Essay:

| | | |
|----------------|---|-----|
| HANS SCHIEFELE | Motives – New answers to an old problem | 153 |
|----------------|---|-----|

II. Topic: Motives (Part 1, will be continued)

| | | |
|--|--|-----|
| MANFRED PRENZEL/ ANDREAS KRAPP/ HANS SCHIEFELE | Principles of an educational concept of interest | 163 |
| HARTMUT KASTEN/ ANDREAS KRAPP | On the genesis of interests – a pilot study | 175 |
| LORE HOFFMANN/ MANFRED LEHRKE | A study on students' interest in physics and technology | 189 |

III. Topic: Principals and Inspectors

| | | |
|-------------------------------------|--|-----|
| EWALD TERHART | Organization and education. New approaches to an old dilemma | 205 |
| ACHIM LESCHINSKY | Individualism of teachers and formal school consti- tution | 225 |
| JÜRGEN BAUMERT/ ACHIM LESCHINSKY | School principals' role perception and the quality of school life | 247 |
| WOLFGANG BRUCKMANN | Advising as a central responsibility. New structures and tasks of the district-level school inspectorate in Hessen | 267 |

IV. Book Reviews 285

V. Documentation

| | |
|-----------|-----|
| New Books | 295 |
|-----------|-----|

Berufliches Selbstverständnis und Einflußmöglichkeiten von Schulleitern

Ergebnisse einer Schulleiterbefragung

Zusammenfassung

Vor dem Hintergrund eines theoretischen Modells der Schule als „Loosely Coupled Organization“ werden Befunde einer explorativen Studie zum beruflichen Selbstverständnis von Schulleitern und ihren Einflußmöglichkeiten auf die „Kultur“ einer Schule diskutiert. Die Ergebnisse der 1984 durchgeführten schriftlichen Befragung einer Stichprobe von etwa 1000 Schulleitern stützen die Annahme, daß der Einfluß eines Schulleiters unter anderem davon abhängt, inwieweit es ihm gelingt, auch widersprüchlich erscheinende Verhaltensanforderungen zu balancieren. Schulleiter, die dieses Gleichgewicht in der Definition ihrer Rolle zum Ausdruck bringen, führen Schulen mit vielfältigeren und intensiver genutzten intellektuellen und expressiven Entfaltungsmöglichkeiten.

1. Theoretische Modelle schulischer Organisation

Die theoretische Diskussion über die Schule und praktische Reformmaßnahmen haben während der letzten beiden Jahrzehnte in der Bundesrepublik überwiegend unter dem Einfluß des Bürokratiemodells gestanden. In seinem Schatten ist auch die Rolle des Schulleiters in eine Art Zwielficht geraten, in dem eine abwägende Erörterung und wissenschaftliche Auseinandersetzung über die Bedeutung dieser Position für die Schulpraxis schwer möglich waren. Mit Recht hat DÖRING (1981) in seinem zusammenfassenden Handbuchartikel auf den Mangel an theoretischen und empirischen Arbeiten über die Schulleitung hingewiesen. Zudem wählten auch solche Initiativen, die eine Modifikation der Schulleitungs- und Schulaufsichtsfunktionen erstrebten, als Ausgangspunkt das Negativbild unzeitgemäßer Obrigkeitsverhältnisse in der Schule. Das Grundmuster der Wahrnehmung war bestimmt vom Weberschen Idealtypus bürokratischer Herrschaft, zu dessen wichtigsten Merkmalen die hierarchische Organisationsstruktur, Fachlichkeit und strenge Regelgebundenheit der Amtsführung sowie formalisierte aktentmäßige Verwaltungstätigkeit zählen. Seine Zurückweisung für die Schule ergab sich nicht so sehr aus einer kritischen Prüfung oder gar dem systematischen Zweifel an der Aussagekraft dieses Modells bzw. seiner Übertragbarkeit auf die schulischen Gegebenheiten, wie es in Rücksicht auf seinen Konstruktcharakter eigentlich erforderlich gewesen wäre. Vielmehr kam dabei das Votum für eine entschiedene Veränderung der Schule zum Ausdruck, bei dem zunächst einmal das Bürokratiemodell als gültige Beschreibung der Schulrealität unterstellt wurde. Die enge Verbindung, zu der das Schulsystem in Deutschland im Laufe seiner Entwicklung mit dem modernen Territorialstaat verwachsen war, schien den bürokratischen Charakter der Schule besonders sinnfällig zu machen. Von der – erst Anfang der siebziger Jahre aufgegebenen – Rechtsfigur des „besonderen Gewaltverhältnisses“, dem die Beteiligten in der Schule gegenüber den staatlich-schulischen Instanzen unterworfen sein sollten, wurde auf die lückenlose Durchreglementierung des Gesamtsystems geschlossen.

Die Unvertretbarkeit solcher Regelungen und Traditionsbestände unter dem Gesichtspunkt der Rechtsstaatlichkeit und der Nachholbedarf an Demokratie im Bildungswesen der Bundesrepublik nach dem Krieg haben freilich einen falschen Eindruck von der Geschlossenheit der Schule begünstigt. Insbesondere amerikanische organisationssoziologische Untersuchungen, die diesen Eindruck hätten frühzeitig in Frage stellen können (KATZ 1964; BIDWELL 1965; LORTIE 1969), wurden bezeichnenderweise nur im Sinn eines normativen Gegenentwurfs: zugunsten größerer Öffnung des Systems und der Horizontalisierung interner Beziehungen, rezipiert (vgl. FÜRSTENAU 1967; DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1973). Seit sich in der amerikanischen Schulsoziologie für eine Analyse der Schule das Modell des „Loose Coupling“ (WEICK 1976) durchgesetzt hat, fällt eine solche programmatische Wendung schwerer (vgl. aber TERHART in diesem Heft), zumal in den USA nicht selten aus der vermeintlichen „Anarchie“ gerade das Verlangen nach strafferer – bürokratischer – interner Steuerung abgeleitet wird. Das betreffende Organisationsmodell gewinnt seine Konturen vor allem in der Absetzung vom klassischen Bürokratiemodell: Statt eines allgemeinen Einverständnisses über fixierte Ziele sowie eines Repertoires entsprechender Handlungsregeln und Erfolgskontrollen kennzeichnen danach die Schule Unschärfe, Vielfalt und Divergenz von Zielsetzungen, eine nur weiche und diffuse „Sozialtechnologie“ und entsprechend hohe Erfolgsunsicherheit des Lehrpersonals. Neben diesen Strukturmerkmalen der pädagogischen Tätigkeit sorgt die Schulökologie des solitären Unterrichtsbetriebs für einen nur eingeschränkten Informations- und Erfahrungsaustausch sowie eine geringe Interdependenz und Integration des Lehrkörpers. Auch wenn bürokratische Elemente in der Schule keineswegs fehlen – sie sichern gewissermaßen die für ihren Bestand unverzichtbaren Funktionen der Ressourcenverteilung und Außenverbindung –, ist diese Institution danach vor allem durch eine quasi-feudale Struktur nur „lose verbundener“ Handlungs- und Verfügungsbereiche und eine „zelluläre“ Arbeitsorganisation charakterisiert (LORTIE 1975; DREBEN 1976; MARCH 1978; BAUMERT 1980; CUSICK 1981).

Auswirkungen sind nicht nur in den objektiven Hemmnissen und subjektiven Sperrungen der einzelnen Lehrer gegen Erfolgskontrollen der Unterrichtsarbeit, sondern auch in den Schwierigkeiten eines gegenseitigen Erfahrungsaustauschs und weiter noch: der Ausprägung einer professionellen Kultur zu greifen. Ein anderer Effekt wird in den notorischen Problemen größerer Reformvorhaben sichtbar, deren Ziel- und Realisierungsperspektiven die genannten strukturellen Gegebenheiten nicht immer angemessen in Rechnung stellen. Es wäre falsch, für das Steckenbleiben von Entwicklungsmaßnahmen oder die Schwierigkeiten interner Abstimmung einfach Mißmanagement oder persönliche Schwächen der Schulleitung oder Schulaufsicht verantwortlich zu machen. Ebenso überzogen wäre es aber auch, aus der Modellvorstellung des „Loose Coupling“ eine bis zur Unregierbarkeit reichende schulische Anarchie zu konstruieren. Organisationssoziologisch müssen die beschriebenen Systemmerkmale nicht nur als Defizite gelten, sondern durchaus in ihrer spezifischen Leistungsfähigkeit gesehen werden. Gerade die aufgelockerte schulinterne Gliederung scheint eine relativ flexible Anpassung an eine instabile Umwelt zu gewährleisten. Ohne auf zentrale Impulse angewiesen zu sein, können Einzelschulen oder einzelne Lehrer auf neue Problemkonstellationen beweglicher reagieren, als man es im Rahmen bürokratischer Vorstellungen erwarten möchte. Ebenso werden nicht gleich das gesamte System oder größere Teilbereiche in Mitleidenschaft gezogen, wenn an einer Stelle die befriedigende Bearbeitung von Problemen nur unter Schwierigkeiten und allmählich gelingt. Die Stärke einer Organisation, auf die die Beschreibung des „Loose Coupling“ zutrifft,

liegt wesentlich in ihrer Vielgestaltigkeit und den gegeneinander abgegrenzten, teilweise autonomen Handlungsräumen (MARCH/OLSEN 1976; MEYER/ROWAN 1978).

Gleichwohl gibt es unverkennbar Risikogrenzen solcher Pluralität, die nicht nur durch die Umwelt und die Art ihrer jeweiligen Problemstellung, sondern auch durch die interne Kohäsionskraft bestimmt werden. Jähe oder einschneidende Veränderungen verlangen, wie sich an Schulreformen zeigt, ein größeres Ausmaß voregreifender und langwieriger Koordination. Und wenn Unterricht und Schulleben nicht ganz an zufällige Interessen oder Koalitionen ausgeliefert werden sollen, bedarf es innersystemischer Bindungen, die unter den Mitgliedern das Bewußtsein der Zugehörigkeit zu einer identifizierbaren Einheit mit einem gemeinsamen Tätigkeitsverständnis wachhalten.

Auf der Grundlage des Modells vom „Loose Coupling“ sind solche Integrationsmöglichkeiten allerdings auch in Frage gestellt worden. Dann entsteht das Bild einer Schule, die nur noch gesellschaftliche Klassifikationsinstanz ist und deren Sozialisationsleistungen in hohem Maße beliebig und organisationssoziologisch belanglos sind (MEYER u.a. 1978; MEYER/ROWAN 1978; kritisch LESCHINSKY/ROEDER 1981). Sicherlich können Schulen pathologische Entwicklungen durchlaufen, an deren Ende es die Vorstellung eines edukativen Kollektivs nicht mehr gibt. Einige Fallstudien, die CUSICK in jüngerer Zeit an amerikanischen High Schools durchführte, belegen dies plastisch (CUSICK 1983). Andererseits sind aber auch Schulen zu finden, in denen trotz gleichartiger Randbedingungen die Integration ausreichend gelingt. Erklärungsbedürftig sind gerade diese Variabilität zwischen den Schulen und ihre Folgen (vgl. METZ 1978; TILLMANN u.a. 1979; JACKSON/LIGHTFOOT 1981; ROEDER/SCHÜMER 1986).

Die erfolgreiche Bearbeitung der Steuerungs- und Integrationsprobleme, die sich aus der spezifischen Organisationsstruktur der Schule ergeben, beeinflusst die Qualität von Schule im weiten Sinne. In dem Spiel von administrativer Rationalität, kollegialer Verständigung und dem Aushandeln gesonderter Einflußsphären scheint dem Schulleiter eine besondere Rolle zuzufallen.

2. Merkmale der Schulleitertätigkeit

In den USA sind unter dem Eindruck der ausgedehnten öffentlichen Diskussion um die kritisch beurteilte Effizienz der öffentlichen Schulen während der vergangenen Jahre eine Fülle von Fallstudien über – gemessen am Unterrichtserfolg und dem Leistungsniveau der Schüler – besonders erfolgreiche Schulen entstanden (vgl. ASTUTO/CLARK 1985). Auch wenn die Ergebnisse insgesamt noch genauerer empirischer Prüfung bedürfen, kann man die gelegentlich ausgesprochene Empfehlung als zu einsinnig betrachten, das Modell einer angemessenen Schulleitung unmittelbar bei betrieblichen Managementstrategien oder der klassischen Verwaltungsführung zu entlehnen. Sowohl die zelluläre Struktur der Schule als auch die diffuse Tätigkeitssituation eines Schulleiters widerstreiten jedem Versuch, die Zügel auf diese Weise straffer zu ziehen.

Besonders eindrucksvoll wird dies durch quantitative Bestandsaufnahmen des Tätigkeitsprofils amerikanischer Schulleiter verdeutlicht (vgl. MINTZBERG 1973; MARTIN/WILLO-

WER 1981; KMETZ/WILLOWER 1982; CROWSON/PORTER 1980). Die dabei festgestellte Fragmentarisierung ihres Arbeitstages durch eine Anzahl kurzfristiger, ungeplanter Geschäfte muß es für die Schulleiter sichtlich zum Problem machen, eine klare Linie in der Amtsführung zu entwickeln und festzuhalten. Auch wenn sie insgesamt im Durchschnitt wenigstens ein Achtel ihrer Zeit allein am Schreibtisch zubringen, besteht keine Aussicht, daß sie dabei ohne (oft mehrere) Unterbrechungen einen Vorgang erledigen. Gleiches gilt für alle anderen Tätigkeiten und Kontakte. Dennoch wäre es kaum hilfreich, hier zugunsten stärkerer Strukturierungsmöglichkeiten auf eine prinzipielle Entlastung der Schulleiter und Beschränkung ihres Tätigkeitsfeldes zu setzen. Daß die vielzähligen, in der Regel wiederum nur kurzen und oft eher spontanen oder beiläufig zustande kommenden direkten persönlichen Kontakte insbesondere mit Lehrern und Schülern ungefähr 70 Prozent des Zeitbudgets der Schulleiter beanspruchen, deckt ein wesentliches Steuerungsmedium im Schulsystem auf. Die möglichst allgegenwärtige Präsenz und Gesprächsbereitschaft des Schulleiters, die rasche und bereitwillige Erfahrungsaufnahme und interpretierende Weitergabe von Informationen scheinen nach den vorliegenden Studien von größerer Bedeutung als zeitökonomische Effizienz und administrative Regelungstechnik zu sein. Die Organisationstheorie prägte dafür den Begriff „management by wandering around“ (vgl. GRONN 1983; FIRESTONE/WILSON 1985). Mit dem allerdings wesentlichen Unterschied der eigenen Unterrichtstätigkeit des Schulleiters, die je nach Schulform und Schulgröße zwischen einem Fünftel und zwei Drittel seiner Arbeitszeit ausfüllt, weisen auch deutsche Untersuchungen ganz ähnliche Tätigkeitsmuster nach (WOLFMAYER 1981; KRÜGER 1983). Auch hier nehmen Gespräche mit Kollegen – oft genug jenseits formeller Anlässe – große Bedeutung ein: In ihnen verbindet sich mit Anteilnahme und persönlichem Interesse zugleich die Sorge um die sachliche Arbeit und deren Erfolg.

Derartige Verhaltensformen entsprechen nicht dem Modell bürokratischer Steuerung. Aber dieses Modell relativieren heißt nicht, *bürokratische* Elemente für den notwendigen inneren Zusammenhalt einer Schule oder die Sicherung ihrer pädagogischen Leistungsfähigkeit als bedeutungslos einstufen. Verschiedene empirische Studien legen durchaus den Schluß nahe, daß ein – freilich nicht autoritärer – pädagogischer Führungsanspruch des Schulleiters, insbesondere eine regelmäßige Hospitation und intensive Diskussion des Unterrichts mit den Lehrern positive Effekte auszuüben vermögen (WELLISCH u. a. 1978; EDMONDS 1979; ELLETT/WALBERG 1979). Neben der Supervision und direkten Evaluation gibt es noch ein ganzes Spektrum „bürokratischer“ Tätigkeiten des Schulleiters, deren Diskreditierung als pädagogisch unbedeutende bloße Verwaltungsaufgaben schon darum naiv wäre, weil ihre stillen Wirkungen bis hinter die Tür des Klassenzimmers reichen und sie überdies als pädagogische Regulative bewußt eingesetzt werden können (vgl. BARR/DREEBEN 1983, S. 56 ff.). – Die wichtigsten Möglichkeiten eines Schulleiters, Unterricht und Schulleben zu beeinflussen, beruhen aber offenbar auf Mechanismen *kultureller* Steuerung. Sie kreisen praktisch um die eine zentrale Aufgabe, in den vielzähligen Interaktionen mit den Beteiligten ein gemeinsames Verständnis der schulischen Arbeit zu fördern, das zu individuellem Engagement herausfordert und gleichzeitig das Bewußtsein der Zusammengehörigkeit stärkt. Es liegt mittlerweile reichhaltiges empirisches Material vor, das veranschaulicht, wie einzelne Schulleiter versuchen, die Kultur ihrer Schule zu beeinflussen und zu gestalten (etwa WOLCOTT 1973; METZ 1978; JACKSON/LIGHTFOOT 1981; LIGHTFOOT 1983). Bei der Lösung dieser Aufgabe scheinen persönliche Eigenschaften wie das Charisma des Schulleiters oder seine Gesprächsfähigkeit und Fachkenntnisse sowie pädagogische Erfahrung ineinander-

zugreifen (BLUMBERG/GREENFIELD 1980); zu letzterem gehören die Überzeugung, daß die Kultur einer Schule ihre Rituale und Tradition benötige, ebenso wie das Bewußtsein für die symbolische Bedeutung auch bürokratischer Tätigkeiten.

3. Fragestellungen der Untersuchung

Unter der skizzierten theoretischen Perspektive sollen im folgenden *in explorativer Absicht* drei Fragestellungen näher untersucht werden.

(1) Das Tätigkeitsfeld von Schulleitern scheint trotz schulform- und größenbedingter Unterschiede strukturell durch die gleiche Breite und damit gleiche Problematik gekennzeichnet zu sein. Die Tätigkeit erfordert flexible Anpassung an wechselnde situative Bedingungen und ein breites Repertoire unterschiedlicher Reaktions- und Handlungsformen. Vielfalt und Zersplitterung der Amtsgeschäfte erschweren es, ein Verhalten zu zeigen, das über wechselnde Situationen hinweg in sich stimmig, stabil und berechenbar erscheint. Gleichwohl scheinen Konsistenz und Stabilität des Verhaltens zu den wichtigsten Merkmalen erfolgreicher Schulleitung zu gehören (vgl. ASTUTO/CLARK 1985; FIRESTONE/WILSON 1985). Danach zwingt die Tätigkeitsstruktur dem Schulleiter geradezu den andauernden Versuch auf, unterschiedliche Verhaltensweisen so auszubalancieren, daß sie *in der Summe* konsistent interpretierbar bleiben und in jeweils unterschiedlichen Nuancen ein pädagogisches Anliegen erkennen lassen. Wir vermuten, daß Schulleiter ihre Rolle in durchaus unterschiedlichen, ja möglicherweise auch widersprüchlich erscheinenden Handlungsdimensionen definieren, sich im allgemeinen des dabei geforderten Balanceaktes aber bewußt sind. Je nach schulischer Situation und persönlichen Voraussetzungen erwarten wir unterschiedliche Konfigurationen tendenziell unabhängiger Rollen Aspekte.

(2) Die Schulverfassungsgesetze der Bundesländer verbinden in der Normierung der Schulleitung in unterschiedlicher Weise direktoriale und kollegiale Elemente (BAUMERT 1980, S. 738 ff.; DEUTSCHER JURISTENTAG 1981). Sieht man einmal von Extremen ab, so weisen die meisten Schulverfassungsgesetze den Kollegialorganen Grundsatzentscheidungen zu und statten den Schulleiter zugleich mit wichtigen Entscheidungsbefugnissen im Einzelfall aus, die durch schulaufsichtliche Kontrollbefugnisse, wie das Recht zum Unterrichtsbesuch, zur Beanstandung von Konferenzbeschlüssen oder die Mitwirkung bei der dienstlichen Beurteilung, erweitert werden. Insgesamt befindet sich der Schulleiter gegenüber den Kollegialorganen *rechtlich* in einer starken Stellung, die der ihm zugewiesenen Gesamtverantwortung für einen geordneten Schulbetrieb zu entsprechen scheint. Der Machtausübung des Schulleiters sind jedoch durch die als „loosely coupled“ charakterisierte Struktur der Schule *faktisch* relativ enge Grenzen gesetzt. Wir vermuten, daß der Erfolg eines Schulleiters unter anderem davon abhängt, inwieweit es ihm gelingt, den strukturellen Machtmangel durch Überzeugungskraft, persönlichen Einfluß und eine enge Bindung des Kollegiums an Normen einer gemeinsamen Schulkultur auszugleichen. Ein solches Vorgehen basiert auf der subjektiven Überzeugung, daß zwischen den Direktorialrechten einerseits und den Kompetenzen des Kollegiums sowie der individuellen Freiheit des Lehrers andererseits ein Gleichgewicht zu erreichen sei.

(3) Verschiedene (oben erwähnte) empirische Studien stützen die Ansicht, daß Schulleiter durchaus in der Lage sind, das Ensemble handlungsleitender Überzeugungen des Kollegiums, die (mehr oder weniger) institutionalisierten Deutungsmuster, die den täglichen Routineabläufen Sinn geben, und das Sozialklima einer Schule so zu beeinflussen, daß günstige Auswirkungen auf die Entwicklung von Schülern zu verzeichnen sind. Dabei scheint die Wirkung des Schulleiterhandelns im wesentlichen über den Lehrkörper vermittelt zu werden (vgl. ELLETT/WALBERG 1979; HOY/FERGUSON 1985). Schulleiter selbst sehen gerade in der Gestaltung der Schulgemeinschaft ihre wichtigsten Wirkungsmöglichkeiten (vgl. DAHLKE/FLÖSSNER 1978; WIRRIES 1983). Wir vermuten, daß die Ausgestaltung des Schullebens sowohl hinsichtlich seines intellektuellen Anregungsgehaltes als auch im Hinblick auf die expressiven Entfaltungsmöglichkeiten vom Übereinstimmungsgrad edukativer Vorstellungen und der Verankerung gemeinsamer Normen und Regeln in einer Schule abhängt. Die Bemühungen eines Schulleiters um die Entwicklung und Pflege einer die Schule tragenden Kultur sollten sich dann auch in der Qualität des Schullebens niederschlagen.

4. Dimension des Schulleiterbildes

4.1. Fragebogenkonstruktion und modale Aspekte des Schulleiterbildes

Im Jahre 1984 wurde zusammen mit der Zeitschrift „Schulmanagement“ eine schriftliche Befragung von Schulleitern durchgeführt¹. Der Fragebogen enthielt 29 Fragen zum beruflichen Selbstverständnis von Schulleitern sowie einen ausführlichen statistischen Teil, mit dem Angaben zur Schulleiterkarriere, Strukturdaten der jeweiligen Schule und Auskünfte zum Schulleben erhoben wurden. Nach Abschluß der Befragung lagen 979 auswertbare Schulleiterfragebögen vor (zum Fragebogen und zur Durchführung der Erhebung vgl. BAUMERT 1984). Bei der Konstruktion des Fragebogens gingen wir davon aus, daß Schulleiter auf unterschiedliche und keineswegs widerspruchsfreie Erwartungen ihres Kollegiums zu antworten haben. Nach vorliegenden empirischen Befunden wünschen sich Lehrer vom Schulleiter in besonderem Maße Rückendeckung und Hilfe in schwierigen Situationen in der Klasse oder im Umgang mit Eltern sowie moralische Unterstützung und Wertschätzung ihrer Arbeit, aber zugleich Achtung ihrer alleinverantwortlichen Zuständigkeit für den Unterricht, ohne den Schulleiter von der Gesamtverantwortung für einen reibungslosen Betrieb zu entlasten (MCIPHERSON 1979; CUSICK 1981; LORTIE 1975; KRAFT 1974). Aber auch die Selbstwahrnehmung des Schulleiters ist spannungsvoll, wenn er sich primär als Pädagoge definiert, zugleich jedoch sehen muß, daß die Verwaltungspflichten einen erheblichen Teil seiner Tätigkeit bestimmen (MARCH 1978; KRÜGER 1983). Ferner vermuteten wir, daß auch die politisch-rechtliche Diskussion über direktoriale und kollegiale Elemente in der schulischen Entscheidungsstruktur für den Entwurf des Schulleiterbildes nicht unbedeutend sind.

Vor diesem Hintergrund wurde ein größerer Satz von Items konstruiert, der Gesichtspunkte der direktorialen Leitung, des pädagogischen Führungsanspruchs, der Kollegialität, der Abgrenzung von relativ autonomen Zuständigkeitsbereichen und des Verhältnis-

ses von Schulleitung und Schulaufsicht erfaßte. Aus inhaltlichen Gründen wurden auch Items aufgenommen, die schiefe Antwortverteilungen erwarten ließen. Die vorgelegten Statements sollten unter Bezugnahme auf eigene Erfahrung und die Situation an der eigenen Schule anhand einer vierstufigen Likert-Skala beurteilt werden. Jedes Item konnte überdies als „nicht beurteilbar“ eingestuft werden.

Tabelle 1: Modale Aspekte des Schulleiterbildes (Antwortverteilung in Prozent)

| Item-Text Variable | trifft zu | trifft un- gefähr zu | trifft kaum zu | trifft nicht zu | nicht beant- wortbar/kei- ne Antwort |
|--|--------------|----------------------------|----------------------|-----------------------|--|
| 27 In der täglichen Praxis ist die Fähigkeit des Schulleiters, sich mit Fingerspitzengefühl um ein gutes soziales Klima zu kümmern, wichtiger als alle Weisungsbefugnisse | 82,7 | 15,0 | 1,5 | 0,6 | 0,2 |
| 28 Ansehen und Autorität des Schulleiters ruhen auf tönernen Füßen, wenn sie nicht durch eigenes vorbildliches pädagogisches Handeln begründet sind | 78,0 | 19,0 | 1,2 | 0,4 | 1,4 |
| 30 Im pädagogischen Interesse muß der Schulleiter die Unterrichtsverteilung selbst in der Hand haben, um Stärken und Schwächen der Kollegen sinnvoll berücksichtigen zu können | 54,2 | 28,7 | 10,9 | 5,0 | 1,1 |
| 36 Ein Schulleiter darf die Opposition des Personalrats nicht riskieren | 3,1 | 7,1 | 27,8 | 53,6 | 8,5 |
| 40 Um die Kollegen in die Verantwortung einzubinden, sollte ein Schulleiter möglichst viele Aufgaben delegieren | 44,5 | 40,8 | 8,7 | 4,4 | 1,6 |
| 33 Ein Schulleiter muß zuallererst für gute Arbeitsbedingungen der Kollegen sorgen, damit seine Schule reibungslos funktioniert | 41,2 | 36,4 | 13,8 | 7,1 | 2,6 |

Die Häufigkeitsverteilungen der Schulleiterantworten zeigen deutliche modale Aspekte des Schulleiterbildes. *Tabelle 1* gibt einen Überblick über Variablen mit ausgesprochen schiefer Antwortverteilung. Dem tatsächlichen Tätigkeitsmuster eines Schulleiters, das durch eine Vielzahl wechselnder sozialer Interaktionen geprägt ist, entspricht offenbar die von nahezu allen Befragten geteilte Ansicht, daß die Fähigkeit des Schulleiters, sich mit Fingerspitzengefühl um ein gutes soziales

Klima zu kümmern, wichtiger als alle Weisungsbefugnisse sei (VAR 27). Damit korrespondiert das ebenfalls einmütige Urteil über die Bedeutung des pädagogischen Beispiels; Ansehen und Autorität des Schulleiters beruhten vornehmlich auf eigenem vorbildlichen pädagogischen Handeln (VAR 28). In diesen beiden Feststellungen scheint eine gemeinsame Überzeugung von der Grundstruktur der Schulleiterrolle zum Ausdruck zu kommen: Voraussetzung erfolgreichen Schulleiterhandelns ist danach die pädagogische Expertise, und das Medium seiner Wirksamkeit sind vorzüglich soziale Prozesse, die weniger durch formelle Weisung als durch Einfluß, Aushandeln und die symbolische Wirkung des Vorbildes geprägt werden. Zieht man die übrigen Aussagen, die ebenfalls relativ eindeutig beurteilt werden, ergänzend hinzu, so zeigt sich, daß die befragten Schulleiter drei weitere Aspekte ihrer Rolle besonders betonen. Sie beanspruchen pädagogische Führung ohne opportunistische Rücksichten (VAR 30, VAR 36), sind aber auch bereit, Aufgaben und Entscheidungen zu delegieren, ohne sich von der Verantwortung für die Arbeitsbedingungen des Kollegiums lossagen zu wollen (VAR 40, VAR 33) (vgl. GRIMMER u. a. 1983).

4.2. Faktorielle Dimensionen des Schulleiterbildes

Die in den Items zur Rollendefinition enthaltene Information wurde faktorenanalytisch auf fünf Dimensionen reduziert.

Es wurde eine Hauptkomponentenanalyse mit 20 Variablen gerechnet. Aus primär inhaltlichen Gründen wurden fünf Faktoren mit einem Eigenwert über 1 extrahiert und anschließend einer obliquen Rotation unterzogen. Die fünf Faktoren erklären 44 Prozent der Gesamtvarianz. Die Faktorenstruktur erweist sich über Substichproben hinweg als weitgehend robust. In für Schulformen getrennten Analysen können jedoch die Faktoren 1 und 5 gelegentlich eine gemeinsame Dimension bilden. Die Residualmatrix läßt auf eine insgesamt ausreichende Modellanpassung schließen (in über 50 Prozent der Fälle liegt die Abweichung der reproduzierten Korrelationen unter 0.05), wenngleich einzelne wenige Korrelationen deutlich überschätzt werden².

Die durch Faktor 1 repräsentierte Dimension des Fragebogens läßt sich als *direktorale Leitung* bezeichnen:

Im Interesse einer effektiven Geschäftsführung bleiben die administrativen Aufgaben soweit wie möglich bei der Schulleitung. Zugleich werden auch pädagogische Steuerungsmittel wie die Unterrichtsverteilung gezielt unter Berücksichtigung der jeweiligen Stärken und Schwächen der Kollegen eingesetzt. Entscheidungen, die der Schulleiter rechtlich allein treffen kann, fällt er prompt, präzise und ohne längere Diskussionen. Delegation wird entsprechend gering geschätzt und eine kollegiale Schulleitung als Quelle zusätzlicher Abstimmungsschwierigkeiten abgelehnt.

Faktor 2 beschreibt das *Verhältnis von Direktorial- zu Kollegialrechten*, das als Gleichgewicht zwischen der konstruktiven Aufgabe formeller Konferenzen und den Entscheidungsbefugnissen des Schulleiters oder aber als Gefühl eines Kompetenzdefizits auf Seiten der Schulleitung wahrgenommen werden kann:

Im ersten Fall werden den Kollegialorganen wichtige Aufgaben für die Gewinnung gemeinsamer pädagogischer Leitlinien zugewiesen, ohne daß dadurch die formalen Befugnisse des Schulleiters in einer Weise beeinträchtigt würden, die es ihm unmöglich machte,

sich auch „in schwierigen Zeiten“ im Kollegium durchzusetzen. Entsprechend günstig werden die Entwicklung der Schulverfassung und die rechtliche Durchgestaltung beurteilt. Aus der entgegengesetzten Sicht hat die Schulverfassungsreform zu einem aufgeblähten Konferenzwesen und zugleich zu einem Kompetenzverlust des Schulleiters geführt, der ihn – zumal unter widrigen Umständen – in die Abhängigkeit des Kollegiums geraten lasse. Dessen Unterstützung oder zumindest die eines engeren Kreises von vertrauten Lehrern müsse er gewinnen, wenn er nicht gegen Windmühlenflügel kämpfen wolle.

Faktor 3 erfaßt den Aspekt einer Aufteilung von *Zuständigkeiten* zwischen individuellem Lehrer und Schulleitung:

Dem Schulleiter obliegen danach vor allem Schutz- und Managementaufgaben – er sorgt für gute Arbeitsbedingungen, springt stützend etwa bei Disziplinschwierigkeiten mit Schülern oder bei drohenden Auseinandersetzungen mit Eltern ein –, während der Unterricht in den Zuständigkeitsbereich des einzelnen Lehrers fällt, dessen Autonomie der Schulleiter mit seinem Verzicht auf Unterrichtsbesuche respektiert. Es wäre sicherlich verfehlt, in dieser Sichtweise vor allem einen Ausdruck von Laissez-faire zu sehen. Der Schulleiter trägt durchaus sein Teil an Verantwortung für das Geschick des gesamten Kollegiums – sie findet freilich ihre Grenze an der (professionellen) Autonomie und pädagogischen Freiheit des unterrichtenden Lehrers.

In Faktor 4 fügen sich die Gesichtspunkte *vorbildhaften Schulleiterhandelns und kollegialer Gestaltung* der Schulen zusammen:

Sofern es dem Schulleiter gelingt, sich durch beispielhaftes pädagogisches Verhalten Ansehen und Autorität zu erwerben, ist er durchaus in der Lage, im Zusammenwirken mit dem Kollegium für seine Schule ein pädagogisches Profil zu entwickeln. Die formellen Konferenzen sind bei der Erarbeitung gemeinsamer Richtlinien keine unwichtige Instanz. Im Bewußtsein, bei der Gestaltung der Schule auf Mitwirkung angewiesen zu sein, versucht der Schulleiter, Kollegen durch Delegation in die Gesamtverantwortung einzubinden. Formelle Regeln werden nach Möglichkeit den pädagogischen Belangen nachgeordnet; der Schulleiter ermuntert die Kollegen durchaus, im pädagogischen Interesse Rechts- und Verwaltungsvorschriften flexibel auszuliegen.

Faktor 5 schließlich beschreibt wichtige indirekte *Informations- und Kontrollmöglichkeiten* des Schulleiters:

Die stichprobenartige Kontrolle von Klassenarbeiten, die regelmäßige Durchsicht von Klassenbüchern sind wichtige Informationsquellen des Schulleiters. Ergänzt werden diese stärker unterrichtsbezogenen Kontrollmaßnahmen durch Informationen, die er über eher persönliche Vermittlungswege erhält – etwa über einen engeren Kreis vertrauter Lehrer oder auch über Delegation, mit der ein Schulleiter Kollegen an die gemeinsame Aufgabe bindet und zugleich über wichtige Vorgänge unterrichtet wird. Mit diesen Kontrollmaßnahmen verbindet sich eine gewisse Sorge, daß mögliche Schwächen des Schulleiters allzu leicht ausgenutzt würden.

4.3. Verbreitung und wechselseitige Zusammenhänge der faktoriellen Dimensionen

Die einzelnen faktoriellen Dimensionen haben in der Stichprobe ein unterschiedliches Gewicht; zu klären ist auch ihr Verhältnis zueinander.

Um für jeden Fall der Stichprobe die Ausprägung der durch die Faktoren repräsentierten latenten Variablen zu erhalten, wurden mit den jeweils substantiell auf den Faktoren la-

denden Variablen Faktorwerte berechnet³. Die berechneten Faktorwerte haben zwar bessere Meßeigenschaften als ungewichtete Summenscores, aber den Nachteil der Unanschaulichkeit, da infolge der Standardisierung eine inhaltliche Verankerung der Skala fehlt. Um einen anschaulichen Eindruck von der Verbreitung der verschiedenen Sichtweisen der Schulleiterrolle zu vermitteln, wurden *zusätzlich* ungewichtete Summenscores als Näherungsgrößen für die Faktorwerte berechnet. (Die Korrelationen zwischen Summen- und Faktorwerten liegen bei ca. 90.) Die Summenskalen wurden in sechs gleiche Abschnitte geteilt, so daß Befürwortung und Ablehnung eines Konzepts jeweils in drei Abstufungen darstellbar sind. *Tabelle 2* gibt einen Überblick über die in unserer Stichprobe anzutreffenden Häufigkeitsverteilungen.

Tabelle 2: Faktorielle Dimensionen des Schulleiterbildes (Summenskalen: Angaben in Prozent)

| Faktorielle Dimensionen | | starke Zustim- mung | Zustim- mung | schwache Zustim- mung | schwache Ablehnung | Ablehnung | starke Ablehnung |
|--|--------|---------------------------|-----------------|-----------------------------|-----------------------|-----------|---------------------|
| Direktorale Leitung | (FA 1) | 6,0 | 26,1 | 33,1 | 23,6 | 8,7 | 2,5 |
| Gleichgewicht zwischen Direktorial- und Kollegialrechten | (FA 2) | 6,3 | 12,9 | 22,0 | 24,4 | 20,0 | 14,4 |
| Aufteilung von Zuständigkeiten | (FA 3) | 13,6 | 14,2 | 32,9 | 16,8 | 16,6 | 5,9 |
| Vorbild und Kooperation | (FA 4) | 30,1 | 41,9 | 24,4 | 3,0 | 0,6 | — |
| Kontrolle | (FA 5) | 8,6 | 21,4 | 20,5 | 23,7 | 17,8 | 8,0 |

Das Antwortmuster bestätigt zunächst den schon anhand einzelner Items gewonnenen Eindruck (vgl. 4.1.), daß nach dem Selbstverständnis von Schulleitern Vorbild und Kooperation zentrale Elemente ihrer Rolle darstellen. Die Variation ist in dieser Dimension sehr gering; es finden sich praktisch nur unterschiedlich deutliche Formen der Zustimmung (FA 4). Inwieweit sich in diesem Verteilungsmuster eine modale „Schulleiterphilosophie“ und soziale Erwünschtheit mischen, kann nicht entschieden werden. Ferner lassen sich eine gewisse Neigung zu direktorialen Leitungsformen und eine Tendenz feststellen, über ein mangelndes Gleichgewicht zwischen Direktorial- und Kollegialrechten zu klagen (FA 2). Dagegen scheiden sich in klarer Weise die Geister an der Frage, wieweit es opportun sei, auf Kontrollmaßnahmen zu bestehen (FA 5) oder autonome Zuständigkeitsbereiche aufzuteilen (FA 4).

Zu prüfen ist sodann das Verhältnis der faktoriellen Dimensionen zueinander. Nach unseren theoretischen Vorüberlegungen besteht eine besondere organisationsstrukturell bedingte Herausforderung des Schulleiters in der Aufgabe, unterschiedliche und scheinbar auch widersprüchliche Handlungsformen so zu verbinden, daß sie in der Summe gleichwohl konsistent interpretierbar bleiben. Gefordert wird demnach eher ein Balanceakt als eindeutige Vorlieben. Also: Ein gewisses Maß an Supervision - gleichsam als symbolischer Ausdruck von Anspruch und Interesse - trotz Achtung relativ autonomer Zuständigkeitsbereiche. Oder: die Bereitschaft zu eigenverantwortlichen Entscheidungen gerade bei Delegation und kollegialer Abstimmung. Ausgeprägte Präferenzen für einzelne Leistungsaspekte weisen entsprechend eher auf eine wenig gelungene Integration von Verhaltensanforderungen hin. Die Faktorenanalyse scheint im Faktor 2 einen-

Aspekt dieser Balance bereits zum Ausdruck zu bringen, wenn Schulleiter ihre direktorialen Befugnisse im Verhältnis zum Einfluß der Kollegialorgane einschätzen. Trifft unsere Vermutung zu, daß Schulleitern in der Regel das Balance- und Integrationsproblem bewußt ist, sollten die übrigen vier faktoriellen Dimensionen der Schulleiterrolle *tendenziell* voneinander unabhängig sein⁴.

Dem explorativen Status der Untersuchung erschien uns deshalb eine Hauptkomponentenanalyse mit anschließender obliquen Rotation angemessen zu sein. Die in der Hauptkomponentenanalyse extrahierten Faktoren wurden einer obliquen Rotation unterzogen, die stark korrelierende Faktoren zuließ. *Tabelle 3* zeigt die Zusammenhänge zwischen den Faktorscores.

Tabelle 3: Interkorrelationen der Faktoren (FA)

| | FA1 | FA2 | FA3 | FA4 | FA5 |
|-----|-------|---------|--------|------|------|
| FA1 | 1.00 | | | | |
| FA2 | - .19 | 1.00 | | | |
| FA3 | .12 | (- .04) | 1.00 | | |
| FA4 | .10 | (.03) | .11 | 1.00 | |
| FA5 | .29 | - .12 | (.02) | .09 | 1.00 |

() Koeffizienten nicht signifikant

Eine deutliche Affinität besteht zwischen der Betonung direktorialer Leitungsvorstellungen und verstärkter Kontrolle $r_{1,5} = .29$. Mit dem direktorialen Anspruch kann sich zugleich das Gefühl eines Kompetenzdefizits verbinden ($r_{1,2} = -.19$). Die übrigen faktoriellen Dimensionen korrelieren nur schwach oder gar nicht. So scheinen Kontrollmaßnahmen durchaus mit der Aufteilung relativ autonomer Zuständigkeitsbereiche oder der Akzentuierung kooperativer Leitungsmomente vereinbar zu sein. Ebenso variieren direktoriale Leitung, Zuständigkeitsaufteilung, Leitung durch Vorbild und Kooperation weitgehend unabhängig voneinander. Vom Zusammenhang zwischen direktorialer Leitung und Kontrolle abgesehen, erlaubt das Gesamtmuster der Korrelationen durchaus, von einem faktischen Balanceproblem des Schulleiterverhaltens zu sprechen.

4.4. Schulformunterschiede

Die in *Tabelle 2* mitgeteilten Häufigkeitsverteilungen vermitteln einen allgemeinen Eindruck über Schulleiterpräferenzen ohne Rücksicht auf mögliche Schulformunterschiede. Es ist jedoch zu erwarten, daß sich unterschiedliche institutionelle Bedingungen auch in der jeweiligen Definition der Schulleiterrolle niederschlagen.

Prüfungen auf Schulformunterschiede in der Wahrnehmung und Definition der Schulleiterrolle zeigen systematische Befunde, die jedoch keineswegs mit den Ergebnissen HERRIOTTS und FIRESTONES (1984) zur Deckung zu bringen sind, nach denen amerikanische Grundschulen stärker bürokratisch organisiert sind, während den sehr viel größeren, in einzelnen Departments organisierten Sekundarschulen eher das Modell des „Loose Coupling“ zu entsprechen scheint. Eine In-

spektion der schulformspezifischen Mittelwerte zeigt, daß die stärkste Trennungslinie zwischen dem „Volksschulbereich“ einerseits und den „weiterführenden“ Schulformen andererseits gezogen ist. In Grund- und Hauptschulen werden direktoriale Entscheidungs- und Kontrollformen deutlich häufiger abgelehnt, während die faktische Aufteilung von Zuständigkeitsbereichen hier durchaus üblich ist. Eine zweite schwächere Trennungslinie deutet sich zwischen Realschule und Gymnasium auf der einen und Gesamtschule auf der anderen Seite an.

In einem ersten Schritt wurde eine einfaktorielle multivariate Varianzanalyse mit den fünf Dimensionen der Schulleiterrolle als abhängigen Variablen gerechnet⁵. Die multivariaten Signifikanztests sind hochsignifikant, und ein multivariates ω^2 von .15 weist auf relativ bedeutsame Schulformdifferenzen hin. Auch die univariaten F-Werte werden für alle faktoriellen Dimensionen mit Ausnahme des Aspekts der Balance von Direktorial- und Kollegialrechten signifikant. Nach den F-Werten zu urteilen, werden die Schulformunterschiede in der Definition der Schulleiterrolle am stärksten durch die Dimension „Aufteilung von Zuständigkeiten“ bestimmt. Dieses Muster bleibt auch unter kovarianzanalytischer Kontrolle der Schulgröße erhalten. In einer anschließenden Diskriminanzanalyse wurde versucht, durch Linearkombinationen von vier Faktoren - auf die Dimension Gleichgewicht von Direktorial- und Kollegialrechten wurde verzichtet - die drei Schulformgruppen (Grund- und Hauptschule/Realschule, Gymnasium/Gesamtschulen) optimal zu trennen. Für die Trennung waren zwei Diskriminanzfunktionen notwendig, von denen die erste eine Dimension „direktorale Leitung“ und die zweite die Dimension „Aufteilung von Zuständigkeiten“ beschreibt.

Anhand der Gruppenmittelwerte lassen sich die für die Schulformgruppen jeweils charakteristischen Definitionen der Schulleiterrolle folgendermaßen zusammenfassen: Grund- und Hauptschulleiter unterscheiden sich von Leitern aller übrigen Schulformen vor allem auf der Dimension „Aufteilung von Zuständigkeiten“. In Grund- und Hauptschulen bevorzugen Schulleiter deutlich die Abgrenzung relativ autonomer Zuständigkeitsbereiche unter tendenziellem Verzicht auf Kontrollmaßnahmen. Administration und Außenkontakte liegen beim Schulleiter, während der gesamte Unterrichtskomplex in die Eigenverantwortung des einzelnen Lehrers fällt. Soweit der Schulleiter unterrichtet - und das Deputat der Grund- und Hauptschulleiter ist erheblich (vgl. BAUMERT 1984) -, ist er Kollege unter Kollegen. Einen gewissen Einfluß versucht er durch sein praktisches Vorbild und durch kollegiale Absprache auszuüben. Diese Rollendefinition ist nicht allein und auch nicht in erster Linie eine Besonderheit von Leitern relativ kleiner Schulen. Vielmehr scheint darin eine spezifische Volksschultradition zum Ausdruck zu kommen, in der seit der Weimarer Zeit das Verhältnis zwischen Schulleitung und Kollegium ein besonders heikles Thema darstellt. Von Einfluß ist dabei zweifellos auch das diese Schulformen nach wie vor in besonderem Maße kennzeichnende Klassenlehrerprinzip; es sichert dem einzelnen Lehrer ein eigenes Reich gegen Eingriffe „von oben“ ebenso wie gegenüber kollegialen Absprachen.

Die Unterschiede wiederum zwischen den Gesamtschulen einerseits und der Realschule und dem Gymnasium andererseits liegen maßgeblich auf der Dimension der direktorialen Leitung. Leiter von Realschulen und Gymnasien betonen (wiederum traditionsgemäß) in stärkerem Maße direktoriale Elemente und Kontrollmaßnahmen, sind aber zugleich optimistischer hinsichtlich der möglichen

Wirkung von Vorbild und Kooperation, während Gesamtschulleiter zentralisierte Leitungs- und Kontrollformen ebenso wie die symbolische Bedeutung des Schulleitervorbildes zurückhaltend beurteilen. Diese Unterschiede sind bei gemeinsamer Skepsis gegenüber der Aufteilung von Zuständigkeitsbereichen aufgrund der differenzierteren Organisationsstruktur der Gesamtschulen plausibel.

5. Schulleiter und Schulleben

In unserem Survey wird versucht, Aspekte der subjektiven Wahrnehmung und Deutung der Schulleiterrolle zusammen mit objektiven Merkmalen des Schullebens zu erfassen. Zusammenhänge zwischen Rollendefinition des Schulleiters und Gestaltung der Schulwirklichkeit zu erwarten, mag freilich angesichts des Erklärungsabstandes zwischen beiden Komplexen ungerechtfertigt erscheinen. Nicht nur ist der Schritt von Einstellung zum Verhalten groß, sondern es ist überdies davon auszugehen, daß sich Schulleiterhandeln primär über Wahrnehmung und Rezeption im Kollegium vermittelt (vgl. KNAPP 1985). Diese Vermittlungsprozesse werden mit wachsender Schulgröße und zunehmender Komplexität der Entscheidungsstruktur stationenreicher und gebrochener, so daß je nach Schulform die Aufdeckung von Zusammenhängen unterschiedlich wahrscheinlich ist. Allerdings dürfte der Bereich des Schullebens dem Einfluß und Handeln des Schulleiters noch besser zugänglich sein als die Unterrichtsprozesse selbst. Insgesamt ist zu vermuten, daß sich, wenn überhaupt, nur schwache Zusammenhänge werden nachweisen lassen.

Unter Schulleben wollen wir im folgenden das Ensemble erzieherisch gestalteter Schulsituationen in und außerhalb des Unterrichts verstehen, die insgesamt „Lebensqualität“ und „Urbanität“ einer Schule bestimmen (vgl. WEBER 1979; DAHLKE/FLÖSSNER 1978). Einzelne Aspekte dieses Schullebens sollen - zweifellos lückenhaft und indirekt - anhand objektiver Indikatoren quantitativ beschrieben werden (vgl. ausführlich BAUMERT/LESCHINSKY 1985). So betrachten wir Breite und Struktur der extracurricularen Veranstaltungen einer Schule und deren Nutzungsintensität als Hinweise auf das intellektuelle und expressive Anregungspotential einer Schule sowie als Indikator für das verantwortungsvolle Bemühen um eine gemeinsame Sache. Neben den eher unterrichtsförmigen Angeboten wurden als weitere Indikatoren für Kultur und Lebensqualität einer Schule Informationen über Schulfeste, Klassenreisen, Schul-/Schülerzeitungen und Schulvereine erhoben.

Die Angaben zur Breite des außercurricularen Programms und dessen Nutzung wurden zusammen mit Merkmalen des außerunterrichtlichen Schullebens in standardisierter Form zu einer Summenskala zusammengefaßt, die als relativ komplexer Indikator für Vielfalt und Intensität des Schullebens gelten kann. Die interne Konsistenz dieser 11 Items umfassenden Skala ist mit $\alpha = .74$ befriedigend. In den folgenden Analysen wird diese Skala „Schulleben“ als abhängige Variable dienen.

Unsere theoretischen Vorüberlegungen führten zu dem Schluß, daß Tätigkeitsstruktur und symbolische Bedeutung seines Handelns vom Schulleiter Flexibilität und Spontaneität, aber zugleich ein Gespür für innere Stimmigkeit und die „große Linie“ seines Verhaltens verlangen. Mangelnde Beweglichkeit dürfte ebenso wie unzureichende Integration unterschiedlicher Reaktionsweisen die Chancen eines Schulleiters verringern, die Kultur seiner Schule aktiv zu beein-

flussen. Die faktorielle Dimension „Gleichgewicht zwischen Direktorial- und Kollegialrechten“ scheint in spezifischer Weise die subjektiv gefühlte Notwendigkeit zur Balance zu spiegeln. Erzielt und erhält ein Schulleiter dieses Gleichgewicht - was unabhängig von der Schulform und ihrer rechtlichen Normierung möglich ist -, dürfte dies eine eher günstige Voraussetzung für die Qualität des schulischen Zusammenlebens sein.

Für die übrigen Dimensionen der Schulleiterrolle sind Gleichgewicht oder Balance freilich ungleich schwieriger zu bestimmen. Zwei konkurrierende Vermutungen bieten sich an: Einmal kann man ein Zuviel oder Zuwenig auf jeder einzelnen Dimension bereits als Balanceverlust betrachten. In diesem Fall sind kurvilineare Beziehungen zwischen Aspekten der Rollendefinition und dem jeweiligen Kriterium, hier also der Ausgestaltung des Schullebens, zu erwarten. Dem läßt sich die Annahme entgegensetzen, daß erst bestimmte extreme Konfigurationen sichtbar ungünstige Wirkungen zeigen und im übrigen Präferenzen auf einer Dimension durch Gegengewichte auf einer anderen kompensiert werden können. Dies schließt nicht aus, daß jede Akzentuierung eines einzelnen Rollensegments für sich spezifische (lineare) Effekte haben mag.

Um die vermutete negative Wirkung einseitiger Rollendefinitionen zu prüfen, sollen zwei Extremgruppen mit jener Gruppe von Schulleitern verglichen werden, deren Urteile im mittleren Bereich liegen. Zur ersten Extremgruppe zählen Schulleiter, die eine ausgeprägte Vorliebe für direktoriale Leitungsformen besitzen und zugleich der Meinung sind, daß ihre formale Machtausstattung zu wünschen übrig lasse. (Hinsichtlich beider Dimensionen befinden sich diese Schulleiter im unteren bzw. oberen Drittel der Verteilung der Faktorscores innerhalb der jeweiligen Schulform.) Die zweite Extremgruppe wurde analog gebildet und besteht aus Schulleitern, die eine Aufteilung von Zuständigkeitsbereichen befürworten und gleichzeitig Kontrollmaßnahmen auch indirekter Art zurückweisen. Charakteristisch für diese Schulleiter dürfte ihr Verzicht auf eine proaktive Rolle im Kollegium sein.

Die einfaktorielle Varianzanalyse zeigt, daß sich Schulen, an deren Spitze ein zu einer Extremgruppe gehörender Schulleiter steht, von den übrigen Schulen in der Qualität des Schullebens negativ unterscheiden. (Beide a priori-Kontraste sind signifikant.) Um zu überprüfen, ob dieser Zusammenhang über alle Schulformen hinweg besteht, wurde eine Zweiwegvarianzanalyse mit den beiden Faktoren Gruppen- und Schulformzugehörigkeit gerechnet. Beide Haupteffekte werden signifikant; eine signifikante Wechselwirkung gibt es jedoch nicht. Unabhängig von der Schulform gehen offenbar einseitige Akzentsetzungen im Entwurf der Schulleiterrolle mit einem weniger entfalteten Schulleben einher.

In einem letzten Schritt schließlich sollen spezifische Zusammenhänge zwischen einzelnen Aspekten der Rollendefinition und der Qualität des Schullebens regressionsanalytisch untersucht werden.

Eine Prüfung auf nichtlineare Zusammenhänge ergab, daß man von einfachen linearen Beziehungen ausgehen kann. *Tabelle 4* vergleicht zwei Regressionsmodelle mit unterschiedlichen Prädiktorsätzen. Einmal wurde eine multiple Regression vom Kriterium „Schulleben“ auf Variablen des beruflichen Selbstbildes gerechnet, im zweiten Fall wurden zusätzlich schulische Strukturmerkmale als unabhängige in die Regressionsgleichung aufgenommen. In beide Modelle wurde zusätzlich eine aus zwei Items zusammengesetzte Variable als Prädiktor berücksichtigt, die ein kollegiales Verhältnis zur Schulaufsicht be-

schreibt. Die Ergebnistabelle zeigt erwartungsgemäß schwache Zusammenhänge zwischen beruflichem Selbstverständnis des Schulleiters und der Ausgestaltung des Schullebens. Der multiple Determinationskoeffizient ist mit .11 niedrig, liegt jedoch im Bereich des Üblichen. Bei zusätzlicher Berücksichtigung schulischer Strukturbedingungen - wie es im Modell II geschieht - verbessert sich die multiple Determination auf .25. Die Koeffizienten der Variablen des beruflichen Selbstverständnisses sinken jedoch etwas ab, da die Rollendefinition des Schulleiters von schulischen Strukturmerkmalen nicht unabhängig ist.

Tabelle 4: Regressionsmodelle mit unterschiedlichen Prädiktorsätzen (Kriterium: Schulleben)

| Prädiktor | Modell I (Aspekte der Rollen- definition) | Modell II (Aspekte der Rollendefi- nition und schulische Strukturmerkmale)** |
|--|---|---|
| | Beta | Beta |
| Schülerzahl | | .18 |
| Ausländeranteil | | -.15 |
| Teilzeitkräfteanteil | | _* |
| Fehlstundenquote | | _* |
| Unterrichtsstunden des Schulleiters | | -.22 |
| Direktorale Leitung | -.12 | -.10 |
| Gleichgewicht zwischen Direktorial- und Kollegialrechten | .07 | .08 |
| Aufteilung von Zuständigkeitsbereichen | -.24 | -.14 |
| Vorbild und Kooperation | -.08 | _* |
| Kontrolle | .16 | .09 |
| Kollegiales Verhältnis zur Schulaufsicht | .10 | .07 |
| R ² | .11 | .25 |

* Aus der Regressionsgleichung ausgeschlossen, da die t-Werte für die Regressionskoeffizienten insignifikant sind.

** Die Schulformzugehörigkeit wurde nicht als Dummy-Variable in das Modell aufgenommen, da sie durch die Verbindung von Schülerzahl, Ausländeranteil und Unterrichtsstunden hinreichend berücksichtigt sein dürfte.

Die Ergebnisse der Regressionsanalysen zeigen folgendes Muster: Die Bevorzugung relativ abgegrenzter Zuständigkeitsbereiche (gleichsam die normative Wendung des analytischen Modells eines „Loose Coupling“) scheint ebenso wie die Neigung zu ausgesprochen direktozialer Leitung der Vielfalt und Intensität des Schullebens nicht förderlich zu sein. Dagegen dient offenbar entgegen vielfach geäußerten Vermutungen und in Übereinstimmung mit bereits erwähnten Befunden die Nutzung vor allem *indirekter* Supervisions- und Informationsmöglichkeiten durch den Schulleiter einer besseren Integration. Dies wird man bei der Diskussion um das Verhältnis von Aufsicht und Beratung zu berücksichtigen ha-

ben. Möglicherweise hängt die Wirksamkeit von Beratung nicht zuletzt von ihrer eigentümlichen Verquickung mit kollegial verstandener Aufsicht ab (vgl. LESCHINSKY in diesem Heft). Der Eindruck, daß sich Direktorial- und Kollegialrechte in einem Gleichgewicht befinden, ist – wie auch ein entspanntes und kollegiales Verhältnis zur Schulaufsicht – eher bei Schulleitern relativ erfolgreicher Schulen anzutreffen.

Bei der Erweiterung des Regressionsmodells um schulische Strukturmerkmale zeigt sich zunächst ein erwarteter Zusammenhang zwischen Schulgröße - und damit implizit auch der Schulform - und Qualität des Schullebens (zum Zusammenhang zwischen Schulform und Schulgröße und einzelnen Merkmalen des Schullebens vgl. BAUMERT/LESCHINSKY 1985). Ebenso naheliegend ist die negative Beziehung zwischen Schulleben und steigendem Ausländeranteil, sofern man sie nicht allzu vordergründig als kausalen Zusammenhang interpretiert. Ein hoher Ausländeranteil ist zuallererst ein Indikator für die ungünstige Sozialstruktur eines Einzugsgebiets und damit Hinweis auf eine geringere Unterstützung der Schule durch das Elternhaus. Wenn sich ferner zeigt, daß eine zunehmende Unterrichtsbelastung von Schulleitern - auch unter Kontrolle der Schulgröße - eher ungünstige Auswirkungen auf die „Lebensqualität“ einer Schule insgesamt zu haben scheint, wird dies die Sorge vieler Schulleiter bestätigen, auch wenn sie der gut begründeten Ansicht sind, auf ein gewisses Maß an Unterricht nicht verzichten zu können. Überraschend ist dagegen, daß offenbar weder der Anteil an Teilzeitkräften noch die Größe von Versorgungslücken (Fehlstunden) die angebotenen Entfaltungsmöglichkeiten einer Schule beeinträchtigen müssen.

Für die Fehlstundenquote deutet sich wohl ein negativer Zusammenhang an; er wird jedoch nicht signifikant, wenn man als Kriterium den von uns verwendeten komplexen Indikator für Vielfalt und Intensität des Schullebens heranzieht. Berücksichtigt man allein die Nutzungsintensität der außercurricularen Angebote als abhängige Variable, so zeigt sich, daß höhere Fehlstundenanteile in der Tat ein gewisses Hindernis darstellen.

Insgesamt stützen die Regressionsanalysen die Vermutung, daß schulische Strukturmerkmale ebenso wie das berufliche Selbstverständnis von Schulleitern für die intellektuelle und expressive Kultur einer Schule bedeutsam sind, ohne daß man sie als maßgebliche Determinanten bezeichnen könnte. Sie erklären nur zum kleineren Teil die Unterschiedlichkeit der Lebensqualität von Schulen. Ihre Bedeutung wird man erst dann angemessen beurteilen können, wenn man zugleich den Einfluß von Lehrkörper und Schülerschaft berücksichtigt.

6. Perspektiven

Zur theoretischen Folie für Anlagen und Auswertung unserer Befragung diene das organisationssoziologische Modell des „loosely coupled system“. Es hat in der bundesdeutschen Diskussion um die Schule nach unserem Empfinden bislang nur unzureichend Beachtung gefunden. Dafür gibt es zweifellos in der Tradition und Struktur unseres Schulsystems liegende kulturspezifische Gründe. In dem voneinander abweichenden Muster von Differenzen, die in den USA und in der Bundesrepublik zwischen Grund- bzw. Sekundarschulen bestehen, sind wir

bei unserer Untersuchung selbst auf solche Faktoren gestoßen. Dennoch werten wir die Befunde unserer Studie insgesamt als Hinweis, daß sich aus dem Modell des „Loose Coupling“ wichtige Perspektiven für ein besseres Verständnis der Schule auch in der Bundesrepublik ergeben.

Die eingangs formulierten Annahmen, die wir auf der Grundlage dieses theoretischen Modells entwickelt haben, werden durch die empirischen Daten weitgehend bestätigt. Dies gilt zum ersten hinsichtlich des aus der schulischen Struktur sich ergebenden Zwangs, daß der Schulleiter in seiner Rolle höchst unterschiedliche, zum Teil gegensätzliche Verhaltensweisen zu balancieren hat. Die Konstruktion stabiler Verhaltenstypen oder die praktische Suche nach optimalen Führungsstilen für den Schulleiter scheint von daher wenig ergiebig. Zum zweiten wird als grundlegendes Handlungsproblem des Schulleiters erkennbar, die - trotz formeller Befugnisse - strukturelle Positionsschwäche durch intensive kollegiale Kontakte und das werbende Beispiel eigenen vorbildlichen Handelns wettzumachen. Der Großteil der befragten Schulleiter räumt der eigenen Überzeugungskraft und dem persönlichen Einfluß größte Bedeutung ein. Und schließlich werden exemplarisch Effekte des Schulleiterverhaltens bezeichnet, die kaum aus einer direkten und unmittelbaren Einflußnahme, sondern wohl nur im Zusammenhang einer das individuelle Engagement stimulierenden gemeinsamen Schulkultur zu erklären sind, für die der Schulleiter selbst aktiv einsteht. Auch wenn man den nachweisbaren Einfluß des Schulleiters auf Breite und Intensität des Schullebens - in Relation zu äußeren Rahmenbedingungen - nicht überschätzen darf, scheint uns der Aufweis einer solchen Wirksamkeit und der Art seines Zustandekommens von großer Bedeutung.

Wichtig erscheint uns dieser Versuch, praktische Einflußmöglichkeiten des Schulleiters für die positive Gestaltung der Schule zu zeigen, noch aus einer zusätzlichen theoretischen Erwägung. Denn auf diese Weise läßt sich zwei verkürzenden Interpretationen entgegenwirken, die das Modell des „Loose Coupling“ finden kann und verschiedentlich schon gefunden hat. Während auf der einen Seite die feststellbare zelluläre Struktur der Schule gewissermaßen normativ aufgeladen und zum Argument für autonomisiertes Lehrerhandeln gemacht wird, besteht auf der anderen Seite die Gefahr, von der diagnostizierten möglichen Desintegration auf eine schulische Wirklichkeit zu schließen, der die Bildungsfunktion nur wie ein äußerliches Etikett anhaftet. Der Nachweis von günstigen Auswirkungen aktiver Integrationsversuche, wie sie dem Schulleiter als zentrale Aufgabe obliegen, kann über ein - so oder so - Desengagement förderndes Verständnis hinausführen. Allerdings vermag unsere explorative Studie nur einen ersten Hinweis in diese Richtung zu geben. Es bedarf genauerer empirischer Analysen, die sowohl die „kulturellen“ Einflußmechanismen, Vermittlungsprozesse und Schaltstellen genauer beleuchten, als auch unterrichtliche Effekte in die Analyse einbeziehen.

Anmerkungen

- 1 Die Befragung wurde gemeinsam von J. BAUMERT, A. LESCHINSKY, K. NEVERMANN UND P.M. ROEDER geplant und durchgeführt.

- 2 Ein Manuskript mit der Dokumentation von Items und Ladungshöhen kann von den Autoren angefordert werden.
- 3 Die internen Konsistenzen der gewichteten Summenskalen liegen für den Faktor 1, 2 und 5 zwischen $\alpha = .50$ und $.60$, für Faktor 3 bei $\alpha = .44$. Die interne Konsistenz ist für Faktor 4 mit $\alpha = .30$ mangelhaft; auf diesem Faktor laden Variablen mit sehr geringer Varianz.
- 4 Die Hypothese der Unabhängigkeit der Dimensionen wurde zunächst in einer konfirmatorischen Faktorenanalyse getestet. Fünf latente Variablen wurden durch die jeweiligen Markieritems der explorativen Faktorenanalyse indiktorisiert. Das Modell ließ sich jedoch ohne Zulassung der Korrelation zwischen den latenten Variablen und einer faktoriellen Komplexität der Variablen des Meßmodells nicht anpassen.
- 5 Die Voraussetzung der Homogenität der Varianz-Kovarianzmatrizen unterhalb der Faktorstufen wurde mit dem empfindlichen Box-Test überprüft, der gerade signifikant wird. In Verbindung mit der ungleichen Zellenbesetzung kann sich ein erhöhter Alpha-Fehler ergeben.

Literatur

- ASTUTO, T.A./CLARK, D.L.: Strength of Organizational Coupling in the Instructionally Effective School. In: *Urban Education* 19 (1985), H. 4, S. 331-356.
- BARR, R./DREEBEN, R.: *How School Works*. Chicago 1983.
- BAUMERT, J.: Aspekte der Schulorganisation und Schulverwaltung. In: MAX-PLANCK-INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG, PROJEKTGRUPPE BILDUNGSBERICHT (Hrsg.): *Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Daten und Analysen. Bd. 1: Entwicklungen seit 1950*. Reinbek bei Hamburg und Stuttgart 1980, S. 589-748.
- BAUMERT, J.: Schulleiter-Karriere. Erste Ergebnisse der sm-Umfrage. In: *Schulmanagement* 15 (1984), H. 6, S. 14-16.
- BAUMERT, J./LESCHINSKY, A.: Unterricht und Schulalltag im Urteil von Schulleitern. (Beiträge aus dem Forschungsbereich Schule und Unterricht, Nr. 7/SuU.) Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1985.
- BIDWELL, C.H.E.: The School as a Formal Organization. In: MARCH, J.G. (Hrsg.): *Handbook of Organizations*. Chicago, Ill. 1965, S. 972-1022.
- BLUMBERG, A./GREENFIELD, W.: *The Effective Principal. Perspectives on School Leadership*. Boston u. a. 1980.
- CROWSON, R.L./PORTER-GEHRIE, C.: The Discretionary Behavior of Principals in Large-City Schools. In: *Educational Administration Quarterly* 16 (1980), H. 1, S. 45-69.
- CUSICK, P.A.: A Study of Networks Among Professional Staffs in Secondary Schools. In: *Educational Administration Quarterly* 17 (1981), H. 3, S. 114-138.
- CUSICK, P.A.: *The Egalitarian Ideal and the American High School*. New York u. a. 1983.
- DAHLKE, S./FLÖSSNER, W.: *Schulleiter-Handbuch. Bd. 6: Gestaltung des Schullebens*. Braunschweig 1978.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: *Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen. Teil I: Verstärkte Selbständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern. (Empfehlungen der Bildungskommission.)* Stuttgart 1973.
- DEUTSCHER JURISTENTAG: *Schule im Rechtsstaat. Bd. 1: Entwurf für ein Landesschulgesetz. Bericht der Kommission Schulrecht des Deutschen Juristentages*. München 1981.
- DÖRING, P.A.: Der Schulleiter zwischen Kultusadministration und Schulpädagogik. In: TWELLMANN, W. (Hrsg.): *Handbuch Schule und Unterricht. Bd. 2: Die Schule als Institution und Organisation*. Düsseldorf 1981, S. 195-214.
- DREEBEN, R.: The Organizational Structure of Schools and School Systems. In: LOUBSER, J., u. a. (Hrsg.): *Explorations in General Theory in Social Science. Bd. 2*, New York 1976, S. 857-873.

- EDMONDS, R.R.: Some Schools Work. In: *Social Policy* 9 (1979), S. 28-32.
- ELLETT, CH.D./WALBERG, H.J.: Principals' Competency, Environment, and Outcomes. In: WALBERG, H.J. (Hrsg.): *Educational Environments and Effects. Evaluation, Policy, and Productivity*. Berkeley, Cal. 1979, S. 140-164.
- FIRESTONE, W.A./WILSON, B.L.: Using Bureaucratic and Cultural Linkages to Improve Instruction: The Principal's Contribution. In: *Educational Administration Quarterly* 21 (1985), H. 2, S. 7-30.
- FÜRSTENAU, P.: Neuere Entwicklungen der Bürokratieforschung und das Schulwesen. Paul Heimann zum Gedächtnis. In: *Neue Sammlung* 7 (1967), H. 6, S. 511-525.
- GRIMMER, K., u. a. (FORSCHUNGSGRUPPE SCHULVERWALTUNG UND UNTERRICHT): *Schulrecht, Schulverwaltung und Unterricht. Empirische und theoretische Studien zum Zusammenhang von Schulorganisation und Unterrichtsgestaltung*. Weinheim und Basel 1983.
- GRONN, P.C.: Talk as the Work: The Accomplishment of School Administration. In: *Administrative Science Quarterly* 28 (1983), S. 1-21.
- HEISE, F.: Zum Selbstverständnis des Schulleiters. Replik und Erwiderung auf den Beitrag von INGEBORG WIRRIES in sm 3/83. In: *Schulmanagement* 14 (1983), H. 6, S. 36-38.
- HERRIOTT, R.E./FIRESTONE, W.A.: Two Images of Schools as Organizations: A Refinement and Elaboration. In: *Educational Administration Quarterly* 20 (1984), H. 4, S. 41-57.
- HOY, W.K./FERGUSON, J.: A Theoretical Framework and Exploration of Organizational Effectiveness of Schools. In: *Educational Administration Quarterly* 21 (1985), H. 2, S. 117-134.
- JACKSON, PH.W./LIGHTFOOT, S.L.: Portraits of Exemplary Secondary Schools. In: *Daedalus* 110 (1981), H. 4, S. 17-130.
- KATZ, F.E.: The School as a Complex Social Organization. In: *Harvard Educational Review* 34 (1964), S. 428-455.
- KMETZ, J.T./WILLOWER, D.J.: Elementary School Principals' Work Behavior. In: *Educational Administration Quarterly* 18 (1982), H. 4, S. 62-78.
- KNAPP, A.: Über die Auswirkungen des Organisationsklimas von Lehrerkollegien an großen und kleinen Schulen auf die Wahrnehmung des Lehrerverhaltens im Unterricht durch Schüler. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 32 (1985), S. 201-214.
- KRAFT, P.: Zur beruflichen Situation des Hauptschullehrers. Eine empirische Untersuchung zu Professionalisierungstendenzen und Störfaktoren im Volksschullehrerberuf nach Einführung der Hauptschule in Nordrhein-Westfalen. Hannover u. a. 1974.
- KRÜGER, R.: Zum Berufsbild und Selbstverständnis des Schulleiters: Was tut der Rektor? In: *Schulmanagement* 14 (1983), H. 4, S. 32-36.
- LESCHINSKY, A.: Lehrerindividualismus und Schulverfassung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 32 (1986), in diesem Heft.
- LESCHINSKY, A./ROEDER, P.M.: Gesellschaftliche Funktionen der Schule. In: TWELLMANN, W. (Hrsg.): *Handbuch Schule und Unterricht*. Bd. 3: Historische, gesellschaftliche, juristische und wissenschaftliche Einflußfaktoren auf Schule und Unterricht. Düsseldorf 1981, S. 107-154.
- LIGHTFOOT, S.L.: *The Good High School. Portraits of Character and Culture*. New York 1983.
- LORTIE, D.C.: The Balance of Control and Autonomy in Elementary School Teaching. In: ETZIONI, A. (Hrsg.): *The Semi-Professions and Their Organization. Teachers, Nurses and Social Workers*. New York 1969, S. 1-15.
- LORTIE, D.C.: *School-Teacher. A Sociological Study*. Chicago und London 1975.
- MARCH, J.G.: American Public School Administration: A Short Analysis. In: *School Review* 86 (1978), H. 2, S. 217-250.
- MARCH, J.G./OLSEN, J.P.: *Ambiguity and Choice in Organizations*. Bergen 1976.
- MARTIN, W.J./WILLOWER, D.J.: The Managerial Behavior of High School Principals. In: *Educational Administration Quarterly* 17 (1981), H. 1, S. 69-90.

- McPHERSON, G.H.: What Principals Should Know About Teachers. In: ERICKSON, D.A./RELKER, T.R. (Hrsg.): *The Principal in Metropolitan Schools*. Berkeley 1979, S. 233-255.
- METZ, M.H.: *Classrooms and Corridors. The Crisis of Authority in Desegregated Secondary Schools*. Berkeley 1978.
- MEYER, J.W./ROWAN, B.: The Structure of Educational Organizations. In: MEYER, M.W., u. a.: *Environments and Organizations. Theoretical and Empirical Perspectives*. San Francisco u. a. 1978, S. 78-109.
- MEYER, J.W., u. a.: Instructional Dissensus and Institutional Consensus in Schools. In: MEYER, M.W., u. a.: *Environments and Organizations. Theoretical and Empirical Perspectives*. San Francisco u. a. 1978, S. 233-263.
- MINTZBERG, H.: *The nature of Managerial Work*. New York 1973.
- ROEDER, P.M./SCHÜMER, G.: *Formelle und informelle Kooperation im Kollegium. Beobachtungen aus Fallstudien*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1986 (Manuskript).
- TERHART, E.: Organisation und Erziehung. Neue Zugangsweisen zu einem alten Dilemma. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 32 (1986) (in diesem Heft).
- TILLMANN, K.-J., u. a.: *Kooperative Gesamtschule. Modell und Realität. Eine Analyse schulischer Innovationsprozesse*. Weinheim und Basel 1979.
- WEICK, K.E.: Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. In: *Administrative Science Quarterly* 21 (1976), S. 1-19.
- WEBER, E.: *Das Schulleben und seine erzieherische Bedeutung*. Donauwörth 1979.
- WELLISCH, J.B., u. a.: School Management and Organization in Successful Schools. In: *Sociology of Education* 51 (1978), S. 211-226.
- WIRRIES, I.: Zum Selbstverständnis des Schulleiters. In: *Schulmanagement* 14 (1983), H. 3, S. 16-20.
- WOLCOTT, H.F.: *The Man in the Principals Office. An Ethnography*. New York u. a. 1973.
- WOLFMAYER, P.: *Die schulinterne Verwaltungstätigkeit der Lehrer. Eine empirische Untersuchung in Grund-, Haupt-, Real- und beruflichen Schulen, sowie den Gymnasien Nordrhein-Westfalens*. Kastellaun 1981.

Abstract

School Principals' Role Perception and the Quality of School Life

Based on a theoretical model of school as a „loosely coupled organization“, the authors discuss results of an exploratory study on the occupational self-image of school principals and their possible influence on the „culture“ of a school. The results of a mail survey with about 1000 principals conducted in 1984 support the claim that a principal's influence depends on, among other things, the ability to balance seemingly contradictory demands. Those principals who articulate the problem of balance when defining their role are more likely to provide a setting which improves students' chances for self-expression and intellectual development.

Anschrift der Autoren:

Jürgen Baumert, Priv.-Doz. Dr. Achim Leschinsky, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Lentzeallee 94, 1000 Berlin 33